

Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual

Changes in the written stories production of students on the basic literacy by means of a metatextual support

Cambios en la producción de historias escritas de estudiantes en fase de alfabetización a partir del apoyo metatextual

Jáima Pinheiro de Oliveira* 

Fernanda Leopoldina Viana* 

Ana Paula Zaboroski* 

Resumo

Objetivo: verificar a evolução da produção de histórias escritas de escolares ao longo de um programa metatextual. **Método:** o programa foi aplicado nas escolas dos participantes, utilizando-se um delineamento quase-experimental com duas condições de intervenção: na primeira eram utilizadas instruções explícitas, tendo o professor como mediador e, na segunda, o sujeito se apoiava em uma estratégia de autorregulação. A base para a intervenção consistiu no uso da leitura de imagens em sequência para formar uma história, inicialmente oral e, em seguida, escrita. A análise de dados foi baseada na classificação das histórias escritas e foram aplicados os testes de ANOVA e Pairwise Comparisons de Bonferroni. **Resultados:** indicaram diferenças significativas nas produções com e sem apoio tutorial. **Conclusão:** o programa utilizado tratou de uma tecnologia educacional eficaz para melhorar e/ou aperfeiçoar a produção de textos narrativos em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização; Linguagem infantil; Escrita manual.

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.

Contribuição dos autores:

JPO - concepção do estudo; Metodologia; Coleta de dados e Esboço do artigo.

FLV - esboço do artigo; Análise de dados; Revisão crítica e Orientação.

APZ - esboço do artigo; Análise de dados e Revisão crítica.

E-mail para correspondência: Jáima Pinheiro de Oliveira - jaimapo@yahoo.com.br

Recebido: 31/08/2019

Aprovado: 30/06/2020

Abstract

Objective: to assess the evolution of the written production of students, over the application of a metatextual program. **Method:** the program was implemented in the participants' schools, using a quasi-experimental design, with two intervention conditions: in the first condition, we used explicit instructions and the teacher was the mediator. And in the second one, the student used a self-regulatory strategy, without the mediator. The basis for the intervention was reading the pictures in sequence to form a story, which was told orally at first, and then in written way. Data analysis was based on the classification of written stories and statistical tests: ANOVA and Bonferroni's Pairwise Comparisons. **Results:** the results indicated significant differences in productions with and without tutorial support. **Conclusion:** the program is an effective teaching tool to improve and/or enhance the production of narrative texts in the classroom.

Keywords: Literacy; Child language; Handwriting.

Resumen

Objetivo: verificar la evolución de la producción escrita de estudiantes durante un programa metatextual. **Metodología:** el programa fue aplicado en las escuelas de los participantes, utilizando un diseño observacional con dos condiciones de intervención: en la primera, fueron utilizados instrucciones explícitas con el profesor como mediador, y en la segunda, el tema se basó en una estrategia de autorregulación sin la mediación del profesor. La base de la intervención fue el uso de lectura secuencial de imágenes para formar una historia, inicialmente oral y luego, escrita. El análisis de los datos se basó en la clasificación de las historias escritas y en los testes ANOVA e Pairwise Comparisons de Bonferroni. **Resultados:** indicaron diferencias significativas en producciones con y sin apoyo del tutor. **Conclusión:** El programa utilizado es un recurso didáctico eficaz para mejorar y/o perfeccionar la producción de textos narrativos en la clase.

Palabras clave: Alfabetización; Lenguaje infantil; Escritura a mano.

Introdução

Este artigo focou o conhecimento metatextual, uma das habilidades metalinguísticas com conceitualização proposta por Gombert¹. Este autor define essa habilidade como o conhecimento acerca das propriedades do texto, analisadas a partir de um monitoramento intencional, no qual o sujeito volta a sua atenção aos elementos que o compõem¹. É importante dizer que essas reflexões e análises devem ocorrer de maneira deliberada para que seja considerada uma habilidade metalinguística e pode ser relacionada a qualquer tipo de texto. Isso, no entanto, não impede de se considerar as questões de aprendizagem implícita, presentes ao longo de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito².

Alguns estudos^{3,4} indicam que o conhecimento metatextual é mais explorado na literatura científica a partir de sua relação com a compreensão de textos. Mas, há também estudos atuais que analisam essa habilidade do ponto de vista de sua estrutura⁵.

Esse conceito de conhecimento metatextual foi incorporado a um programa de produção escrita elaborado e testado com sucesso em algumas investigações^{6,7}. Em uma pesquisa⁷ foram verificados os efeitos desse programa na produção de narrativas escritas de escolares com atraso no processo de alfabetização. E, posteriormente, o programa foi aperfeiçoado e nomeado de PRONARRAR, tratando-se de uma intervenção que sistematiza com mediações, o ensino da estrutura do tipo textual narrativo concomitante ao apoio visual de imagens em sequência^{8,9}.

Embora o foco esteja na estrutura e organização do texto, o sujeito não deixará de trabalhar com o conteúdo e o uso da linguagem. Além disso, o apoio visual do programa foi cuidadosamente selecionado, de acordo com histórias relacionadas aos contextos e experiências de vida das crianças, inserindo conteúdos familiares às suas produções. Alertamos, no entanto, para o fato de o PRONARRAR ter sido desenvolvido, inicialmente, com crianças da região sul do Brasil (na região Centro-Oeste do estado do Paraná). Desse modo,

já foi notada a necessidade de fazer adaptações regionais, tendo em vista a diversidade cultural e outras especificidades dos sujeitos que já participaram das intervenções⁹.

Os resultados obtidos até o momento corroboraram pesquisas anteriores, no que diz respeito ao apoio visual em relação ao desempenho dos alunos na produção de histórias. A pesquisadora⁷ ressaltou, ainda, o fato de ser importante que as gravuras utilizadas evidenciem cada elemento da história (cenário, tema, enredo e resolução) que deve ser representado individualmente em cada gravura^{8,9}. A necessidade de se aperfeiçoar esse instrumento de coleta de dados, com especial atenção às ilustrações usadas no programa, foi um dos motivos que proporcionaram a nova publicação do PRONARRAR⁹. Dentro desse contexto, o principal objetivo do PRONARRAR é auxiliar o processo de elaboração de histórias orais, escritas e simbólicas (com o uso de símbolos) de escolares em fase inicial de escolarização. O programa também trabalha aspectos de leitura e pode ser empregado como procedimento de ensino e/ou de aperfeiçoamento dessas elaborações escritas com escolares que estejam em fase inicial de alfabetização.

A produção escrita de histórias é bastante explorada na literatura. Destacaremos aqui, alguns estudos que envolvem o desempenho de alunos do Ensino Fundamental.

Pesquisadoras¹⁰ avaliaram o desempenho de alunos do 3º, 5º e 7º anos na produção de narrativas escritas. Foi solicitada, aos alunos, a produção de histórias a partir de uma gravura e de uma instrução que descrevia uma situação. As narrativas escritas foram analisadas segundo os critérios de adequação à instrução recebida e aos estímulos, bem como à coerência, coesão, estrutura textual e desenvolvimento das ideias. Os resultados indicaram narrativas coerentes, evidenciando sentido global com desenvolvimento de ideias detalhadas e vocabulário adequado. Por outro lado, indicaram poucos recursos de coesão, sendo este o aspecto em que os alunos apresentaram maior dificuldade. As autoras concluíram que a maioria das histórias evidenciou todas as partes que constituem a estrutura narrativa (início, desenvolvimento e final). Contudo, algumas narrativas apresentaram resolução descrita de forma abrupta, ou seja, incompleta ou mal resolvida. Ao analisarem o desempenho de acordo com o nível de escolaridade, identificaram que há, ao longo da escolaridade, uma progressão

do domínio do esquema da narrativa escrita. As pesquisadoras atribuíram este desempenho tanto ao desenvolvimento cognitivo-linguístico quanto ao efeito de uma maior exposição e trabalho com a escrita no ensino formal.

Outras autoras¹¹ caracterizaram, de acordo com o ano escolar e a rede de ensino, o desempenho ortográfico e de produção textual de escolares do 4º ao 7º ano. A avaliação da produção escrita foi realizada por meio de um ditado de palavras, outro de pseudopalavras e de uma produção de um texto narrativo a partir de uma sequência de cinco figuras que compõem a história infantil “A Pedra no Caminho”, as quais foram informatizadas e adaptadas. Os erros ortográficos foram analisados considerando as palavras e pseudopalavras. As produções das narrativas textuais foram analisadas quanto à competência linguística e à estrutura narrativa (macro e microestrutura). As pesquisadoras¹¹ consideraram como sendo competência linguística:

número total de palavras (incluindo as classes gramaticais e as palavras repetidas); número total de substantivos; número total de verbos (contados no infinitivo ou flexionados, exceto o tempo passado); número total de verbos no passado (caracterizam as produções como estruturas narrativas); número total de adjetivos; número e discriminação dos marcadores temporais (quando, então, depois e antes); número de enunciados completos (unidades que apresentaram um verbo conjugado como centro); número de enunciados incompletos (unidades que não apresentaram um verbo conjugado como centro, porém expressavam uma ideia) (p.239).

Os resultados deste estudo¹¹ indicaram que escolares da rede pública apresentaram maior número de erros ortográficos e menor competência para produzir um texto narrativo. O desempenho nas competências linguísticas não mostrou diferenças entre escolares das redes de ensino pública e privada. Também não houve diferença em relação aos anos de escolaridade e interação entre estas variáveis citadas. Os alunos da rede particular apresentaram melhor desempenho ortográfico e narrativo do que os da rede pública. As autoras concluíram que a rede de ensino, a progressão da escolaridade e os fatores socioculturais exercem influência na competência ortográfica e na produção narrativa dos alunos.

Outros pesquisadores¹² estudaram a forma como os alunos da educação primária organizam o conteúdo dos textos que elaboram. Após

a produção de um texto narrativo, o escolar era entrevistado acerca das estratégias que usava na implementação de processos cognitivos, bem como o conhecimento e controle que tinha sobre estes processos metacognitivos (conhecimento consciente e autorregulação). Os dados foram classificados em macrocategorias: estratégias gerais e específicas para organizar o conteúdo do texto. Embora a maioria dos alunos tenha declarado que organizava o conteúdo do texto e ordenava as ideias de acordo com o tipo de texto que iam escrever, não souberam explicar de forma clara a maneira como realizavam esta organização. Os alunos não utilizavam estratégias para classificar ou organizar previamente as ideias e demonstraram falta de conhecimento acerca dos elementos que estruturam os diferentes tipos de textos. Os autores concluíram que as dificuldades reveladas pelos alunos em organizar a produção textual podem ser atribuídas à escassez (ou à ausência) de orientações didáticas para promover o conhecimento e a prática deste processo metacognitivo. A escola deve assumir a responsabilidade de desenvolver estas habilidades nos alunos, incluindo no currículo estratégias explícitas para o ensino da produção de textos.

Nesta perspectiva, outro estudo¹³ constatou que o grau de consciência metalinguística está intrinsecamente relacionado com a representação real ou imaginária do outro (leitor), o qual influencia toda a produção escrita. Diante disso, as autoras fizeram algumas sugestões para as pesquisas futuras: a) examinar a influência das práticas de ensino na produção de sentidos de um texto e, b) realizar os desdobramentos da habilidade metalinguística pragmática na compreensão de diferentes gêneros textuais e sua influência no desenvolvimento de conhecimentos científicos em diversas disciplinas.

Outras pesquisas se dedicaram a avaliar a influência do apoio visual ou verbal na produção textual dos alunos. Alguns pesquisadores¹⁴ investigaram a influência de estímulos visuais na produção escrita de escolares do 4º e 5º ano, utilizando uma figura de ação e quatro figuras em sequência. Os alunos foram divididos em dois grupos: G1 (sem queixa escolar) e G2 (com queixa escolar). Os dados foram analisados a partir de competências comunicativas: linguística, genérica e enciclopédica. Para ambos os grupos e para os dois estímulos visuais, o tipo textual narrativo foi predominante. Quanto à competência enciclopédica, somente para

as figuras em sequência houve diferença significativa. Os autores concluíram que não houve influência dos estímulos visuais nas produções escritas de ambos os grupos. Ressaltaram que a figura de ação propiciou resultados ligeiramente superiores para ambos os grupos, sugerindo que este tipo de estímulo pode ser importante para desencadear a narrativa que exige maior demanda de aspectos linguístico-cognitivos.

Ainda considerando os estímulos para a elaboração textual, estudiosos¹⁵ investigaram o efeito das situações de produção escrita livre e reprodução escrita sobre o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças do 2º e 3º ano. Foi solicitada a produção de uma história livre e a reprodução do conto infantil 'Chapeuzinho Vermelho', o qual foi lido anteriormente às crianças. As histórias foram classificadas conforme a categorização proposta¹⁶. A produção de histórias variou significativamente de acordo com a escolaridade, pois as crianças do 3º ano produziram, em ambas as condições de produção, histórias mais coerentes. As histórias produzidas na condição de reprodução escrita propiciaram um nível maior de coerência tanto nos alunos do 2º como nos do 3º ano. As autoras concluíram que a reprodução do conto favoreceu a escrita de histórias mais coerentes do que a produção livre. Isso sugere a necessidade de um apoio específico, ainda que inicial, para a elaboração de histórias mais coesas e coerentes.

Qualquer que seja o foco considerado é necessário levar em conta o conhecimento de mundo das crianças, ou seja, elas precisarão recuperar suas experiências de vida e vivências com a linguagem escrita. Nas histórias produzidas pelas crianças de outro estudo¹⁷, estes aspectos foram evidenciados, tendo em vista o local no qual se desenvolvem e aprendem: o campo. Quanto mais ampla e diversificada é a experiência de vida, maiores serão as chances de as crianças estabelecerem relações entre os mais diferentes tipos de textos, ampliando, fundamentalmente, a sua compreensão em relação aos elementos que os constituem¹⁸.

Considerando o exposto, esta pesquisa teve como objetivo verificar a evolução na produção escrita de escolares ao longo da aplicação do PRO-NARRAR⁸ (programa de intervenção metatextual). Objetivou-se, ainda, buscar novos elementos para contribuir para o aperfeiçoamento deste programa.

Método

Amostra

Participaram desta pesquisa 59 alunos que cursavam o 3º ano do Ciclo I do ensino fundamental, à época da coleta de dados em 2013 (Tabela 1). Participaram também suas respectivas professoras, em um total de seis. Os critérios de inclusão dos alunos foram: a) a participação voluntária, após

leitura, concordância e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); b) estar matriculado no 3º ano do Ciclo I do ensino fundamental; c) possuir frequência regular nas aulas de Língua Portuguesa e, d) não registrar perda auditiva, cegueira e/ou baixa visão, dados obtidos junto aos prontuários das escolas e avaliação audiológica básica. A amostra mostrou-se equilibrada quanto à distribuição do gênero (Tabela 2).

Tabela 1. Descritiva completa para as variáveis de idade e anos de escolaridade.

Descritiva (anos)	Idade	Escolaridade
Média	8,5	5,4
Mediana	8	5
Desvio Padrão	0,9	1,0

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2. Distribuição da amostra quanto ao gênero.

Gênero	N	%	P-valor
Feminino	29	49,2%	0,854
Masculino	30	50,8%	

Fonte: elaboração própria.

Esta pesquisa foi caracterizada¹⁹ da seguinte maneira: tratou-se de uma pesquisa aplicada, quanto à sua finalidade; descritiva observacional, quanto à sua natureza e abordagem; quanto aos procedimentos técnicos, tratou-se de um estudo de campo; e com proposta do tipo retrospectiva, em relação ao seu desenvolvimento no tempo. Foram respeitadas todas as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 acerca de aspectos éticos em pesquisas com seres humanos e o projeto foi aprovado sob o parecer de número 397.532, do ano de 2013.

O estudo foi realizado em três escolas do município de Rebouças, cidade de pequeno porte, localizada no interior do estado do Paraná. A avaliação audiológica dos alunos, a fim de descartar perdas auditivas, foi realizada na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná.

Instrumentos

Protocolo para indicação de alunos com dificuldades de aprendizagem²⁰. Trata-se de um protocolo de aplicação individual, no qual o professor

indica um perfil geral de habilidades de fala, leitura e escrita do escolar, elaborado a partir de registros que ele possui desses desempenhos.

O PRONARRAR – Programa de Intervenção Metatextual – apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização⁸ foi desenvolvido com base em estudos anteriores e trata-se de um programa voltado para a produção escrita de histórias infantis. O procedimento principal desse instrumento consiste na solicitação, ao escolar, de uma sequência de quatro imagens disponibilizadas de maneira aleatória. Quando essa sequência escolhida por este escolar, não é a correta, o mediador interfere, com questões, do tipo: “A história começa assim?”; “Será que essa é a ordem correta?”. Essas questões são feitas até que essa sequência seja adequada. Posteriormente, solicita-se a descrição oral dessa história e, em seguida, a produção escrita, a partir de cada um de seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução), representados em cada imagem. Após essa descrição escrita, a história é finalizada com instruções⁸ para correções, bem como complementações. Para essa análise foram consideradas 12 histórias, com níveis de complexidade variados

(fácil, intermediário e difícil), sendo essa atribuição também objeto desse processo inicial de validação do PRONARRAR⁸.

Para analisar as histórias produzidas pelos escolares há instrumentos específicos que foram utilizados exclusivamente no programa inicial⁷, construídos a partir de estudos anteriores, que serão descritos no item análise de dados. Os protocolos destinados a medir o desempenho dos participantes foram inspirados nestes estudos e atualizados a partir dos usos constantes do PRONARRAR^{8,9}. É importante dizer que os protocolos que serão expostos aqui se referem àqueles utilizados em 2013, no entanto, há versões atualizadas⁹ destes instrumentos.

Procedimentos

Na primeira etapa da pesquisa foram realizados dois encontros com as professoras a fim de capacitá-las para o uso do programa. Nessa etapa, o programa foi apresentado, descrevendo cada uma de suas fases, bem como os procedimentos a serem implementados pelas professoras, em sala de aula.

Na segunda etapa, elas fizeram uma sessão de treino com os alunos para que eles pudessem identificar as partes que compõem uma história, a partir de estratégias metatextuais. Cada escolar recebeu uma história tradicional impressa, a qual foi escolhida pela sua professora, tendo como critério a familiaridade e o gosto das crianças por aquela determinada história.

Em seguida, procederam à leitura coletiva desta história e identificaram, individualmente, os elementos que a compunham, pintando cada uma de suas partes: cenário, tema, enredo e resolução. Ao término da atividade, as professoras retomavam com os alunos os elementos que constituíam este tipo de texto. Sendo necessário, as professoras faziam correções a respeito. Posteriormente, os escolares construíram um quadro (Quadro 1) contendo as principais características de cada uma dessas partes. Este quadro foi utilizado por eles em algumas das sessões do programa com o intuito de reduzir a mediação das professoras.

Quadro 1. Descrição dos elementos principais que compõem uma história.

Elementos que compõem uma história	Descrição de cada um dos elementos
Cenário	O lugar no qual se passa a história O tempo em que aconteceu a história Um ou mais personagens da história
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens
Enredo	Uma ação ou um conjunto de ações para resolver o problema
Resolução	O momento em que o personagem principal ou os personagens mencionados resolvem o problema

Fonte: Autora⁷.

Após essa construção, recorreu-se ao programa. Foram aplicadas 12 sessões (que correspondem a 12 histórias), sendo seis delas com mediação direta do professor, utilizando instruções explícitas durante a produção de cada parte dessa história. Nas seis sessões sem mediação, o quadro foi usado como estratégia de autorregulação ou de apoio. Em cada semana eram realizadas duas sessões (uma com apoio e uma sem apoio). O programa teve duração total de seis semanas.

A condição de produção da história iniciava com o contato da criança com as imagens. Cada história possui quatro figuras que correspondem, respectivamente, aos elementos da narrativa (ce-

nário, tema, enredo e resolução). Neste momento inicial, a criança era solicitada a dispô-las em sequência, numa situação de mediação que proporcionasse a sequência adequada. Em seguida, a criança era convocada a contar a história oralmente e, posteriormente, a produzi-la, de maneira escrita, a partir de cada uma de suas partes.

Na sessão com apoio, a mediação é de extrema importância, pois as explicações e convocações dessa mediação têm implicações na qualidade da história escrita produzida e, também, auxiliariam a criança na fase em que ela produz a próxima história sem mediação, utilizando apenas da estratégia de autorregulação citada anteriormente.

O tempo de duração de cada sessão variou entre 50 e 60 minutos.

Análise dos resultados

A análise de dados contemplou as medidas obtidas mediante os instrumentos construídos para uso

exclusivo deste programa⁸, conforme mencionado anteriormente na descrição do PRONARRAR. O principal instrumento de medida das histórias é apresentado no Quadro 2. Ressaltamos que esse protocolo já possui uma versão atualizada, conforme explicitamos ao longo do texto.

Quadro 2. Protocolo para pontuação das histórias escritas produzidas pelos escolares utilizado nesta coleta de dados (2013).

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM=1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
	Subtotal : 4 pontos	
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
	Subtotal: 5 pontos	
Enredo	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
	Subtotal: 4 pontos	
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM=1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
	Subtotal: 4 pontos	
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
	Subtotal: 1 ponto	
Pontuação total	18	

Fonte: Autora⁷.

Por se tratar de um sistema de classificação (em fase de validação), essa análise contou com o auxílio de três juízes, para fins de Cálculo do Índice de Fidedignidade de no mínimo 50% da amostra das histórias produzidas pelos escolares. Os juízes foram selecionados levando-se em consideração as áreas de Psicologia, Fonoaudiologia e Pedagogia, com experiência em Linguagem Escrita e Alfabetização. Os índices obtidos entre cada juiz e o pesquisador, foram respectivamente de: 89%, 84% e 91%. Dados anteriores dessa classificação obtiveram índices de 75%²¹ e de 92,83%⁷.

A fim de avaliar as mudanças ocorridas ao longo da intervenção, procedeu-se a uma análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas. Dado que havia sessões em que o tutor acompanhava o aluno (sessões 1, 3, 5, 7, 9 e 11) e sessões em que este trabalhava de forma mais autônoma (sessões 2, 4, 6, 8, 10, e 12) compararam-se os desempenhos em função desta variável por meio do *Pairwise Comparisons* de Bonferroni²²

Resultados e discussão

Em relação à evolução dos escolares no PRONARRAR, foi observada uma diferença estatisticamente significativa entre as sessões com e sem apoio tutorial. Essa análise forneceu um panorama comparativo em relação à pontuação obtida pelos escolares nas histórias ao longo das sessões e é o que passamos a descrever, a seguir.

Analisando as sessões com apoio tutorial (sessões 1, 3, 5, 7, 9 e 11), verificamos a existência de diferenças significativas no desempenho das crianças em função do momento temporal em que este é avaliado: $F(5,140) = 291,72$, $p < .001$ (esfericidade não assumida). Em relação às comparações *Pairwise Comparisons* de Bonferroni²², estas revelaram alguma oscilação nos resultados, conforme dados apresentados na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3. Apresentação dos resultados do PRONARRAR relativos à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas nas sessões com apoio tutorial.

	Momentos de avaliação (sessões)						F (5,140)
	Sessão 1	Sessão 3	Sessão 5	Sessão 7	Sessão 9	Sessão 11	
	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	
PRONARRAR	8.71 (2.13)	12.09 (2.92)	11.59 (1.82)	13.75 (2.21)	13.70 (2.27)	11.46 (2.44)	291.72*

Legenda: * $p < .001$ (Esfericidade não assumida)

Fonte: elaboração própria.

Registram-se diferenças estatisticamente significativas entre a sessão 1 e as restantes, sendo o desempenho na sessão 1 sempre inferior ao das sessões subsequentes, nessa mesma condição. As sessões 3 e 5 apenas registram diferenças estatisticamente significativas relativamente às sessões 7 e 9, sendo o desempenho nestas últimas, superior. A sessão 7 registra resultados significativamente superiores aos das sessões 5 e 11. A sessão 9 mostra diferenças relativas às sessões 3, 5 e 11, sendo que, neste caso, o desempenho na sessão 9 é superior ao das restantes. Finalmente, na sessão 11, regista-se

um desempenho significativamente inferior ao das sessões 7 e 9.

Analisando as sessões sem apoio tutorial (sessões 2, 4, 6, 8, 10 e 12), também são verificadas diferenças significativas no desempenho das crianças em função do momento temporal em que este é avaliado: $F(5,261) = 15.51$, $p < .001$ (esfericidade não assumida). Nas comparações *Pairwise Comparisons* de Bonferroni²², também foram reveladas oscilações nos resultados, conforme dados apresentados na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4. Apresentação dos resultados do PRONARRAR relativos à análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas nas sessões sem apoio tutorial.

	Momentos de avaliação (sessões)						F (5,261)
	Sessão 2	Sessão 4	Sessão 6	Sessão 8	Sessão 10	Sessão 12	
	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	(n= 59) Média (DP)	
PRONARRAR	11.86 (2.48)	11.80 (2.30)	13.15 (2.34)	13.49 (2.05)	14.34 (1.18)	13.14 (2.29)	15.51*

Legenda: * $p < .001$ (Esfericidade não assumida)

Fonte: elaboração própria.

As duas primeiras sessões sem tutor apresentaram resultados muito aproximados e sem diferenças do ponto de vista estatístico. A sessão 6 registra diferenças significativas relativamente às sessões 2, 4 e 10, sendo os resultados superiores aos das sessões 2 e 4 e inferiores ao da sessão 10 (revelando progressão). A sessão 8 mostra apenas diferenças significativas relativamente às sessões 2 e 4. A sessão 10 registra diferenças significativas relativamente a todas as anteriores, à exceção da sessão 8. A sessão 12 registra diferenças relativamente às sessões 2, 4 e 10, com resultados superiores relativamente às duas primeiras e inferiores aos da sessão 10.

Por outro lado, na primeira situação é identificada uma inconsistência desses dados em relação ao desempenho dos escolares nas sessões 7, 9 e 11. Foi verificado um registro de desempenho na sessão 11 inferior ao das sessões 7 e 9. Podemos explicar isso, a partir de três fatores: a clareza dos elementos das histórias transmitidos pelas gravuras presentes no programa, a sequência de aplicação das mesmas e a qualidade da mediação ao longo das sessões com apoio tutorial.

Sobre o primeiro item, alertamos para o fato de a presente coleta se tratar de uma das primeiras realizadas com o PRONARRAR, para fins de aperfeiçoamento e consequentemente validação deste instrumento. Em estudos anteriores²¹ e atuais⁹

foram identificados alguns ajustes necessários ao instrumento, tais como: revisão das atribuições de pontuação das histórias, do grau de dificuldade e, consequentemente, a sequência de aplicação das histórias e, finalmente, revisão em relação a algumas histórias que possuem imagens que deixam as crianças confusas no que diz respeito ao estabelecimento de uma sequência adequada. Essas primeiras aplicações forneceram, e continuam fornecendo, dados para o aperfeiçoamento deste instrumento.

Referente à qualidade da mediação, era de se esperar que nessas sessões a pontuação da história fosse aumentando, gradativamente, até atingir seu ápice, como ocorreu em estudos anteriores^{7,21}. No entanto, seria necessário analisar outras variáveis envolvidas nessa situação de produção das histórias, com destaque para a qualidade das instruções fornecidas pelo pesquisador no momento de capacitação das professoras e, também, a variação das situações de elaboração das produções escritas em ambiente de sala de aula.

No que se refere às sessões sem apoio tutorial, de modo geral, foram registrados resultados com diferenças significativas, destacando-se um indicador de progressão. No entanto, temos uma sessão subsequente (12) com resultado inferior a uma anterior (10).

Novamente, lançamos mão dos possíveis fatores que podem ter gerado esse desempenho inferior em uma sessão avançada. Destacamos a sequência de aplicação das histórias, ou seja, é possível que tenha ocorrido uma antecipação de uma sessão mais complexa, muito embora essa classificação já tenha ocorrido, levando-se em consideração, principalmente, os componentes de cada elemento da história⁹. Alertamos, também, para os fatores individuais já que se tratava de uma sessão sem tutor.

Embora haja vários fatores que interferem nessa produção, a autora²³ destacou as questões de afinidade e estímulos. Ressaltou que o ambiente em que a criança está inserida e o contato que ela apresenta com a leitura são fatores que influenciam o processo de construção da narrativa. Essa pesquisadora refere-se à produção em fase de alfabetização, na qual a leitura logográfica é fundamental, representada pelos portadores de texto e figuras de um modo geral.

Os dados obtidos fornecem uma avaliação satisfatória da aplicação do instrumento. Em estudos anteriores acerca da produção de histórias com apoio visual, é possível encontrar resultados

semelhantes. As autoras²⁴ relataram em sua pesquisa que as histórias com uma estrutura e organização linguística mais sofisticada foram aquelas produzidas nas situações em que era fornecido apoio visual (sequência de gravuras) ou verbal (a partir da história ouvida). Entretanto, este efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas (3ª e 4ª série do ensino fundamental, à época), cujas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições de produção: livre, oral/escrita, sequência de gravuras e reprodução.

Os nossos resultados também corroboram outros estudos que utilizaram estratégias de apoio visual. É o caso do estudo¹⁰, porém, nesta pesquisa as autoras utilizaram apenas uma gravura junto a uma instrução que descrevia a situação. As pesquisadoras registraram narrativas coerentes, evidenciando sentido global com desenvolvimento de ideias detalhadas e vocabulário adequado, aspectos com que, inicialmente, os alunos apresentaram maior dificuldade.

Seguindo essa perspectiva, outro estudo¹⁴ também registrou resultados semelhantes. Nesse caso, os autores solicitaram produções escritas com dois diferentes estímulos visuais: uma figura de ação e quatro figuras em sequência. Os pesquisadores não encontraram diferenças significativas em relação ao tipo de estímulo utilizado, contudo, verificaram resultados ligeiramente superiores relacionados à figura de ação. Com isso, os autores sugeriram que este tipo de estímulo pode ser importante para desencadear o tipo textual narrativo que exige maior demanda de aspectos linguístico-cognitivos.

Em razão disso, destacamos como fator importante e diferencial do PRONARRAR o fato de as partes da história serem divididas em quatro figuras e, portanto, com exposição do problema, assim como das ações possíveis para resolvê-lo. Tratando-se de umas das partes mais difíceis de emergência em relação às produções dos escolares²⁵, reafirmamos que esse apoio visual separado é um diferencial, especialmente pela presença de ações nas figuras. Os autores¹⁴ também ressaltaram a figura de ação como proporcionadora de resultados ligeiramente superiores em sua investigação.

Em outro estudo¹⁵, foi constatado que as histórias produzidas na condição de reprodução escrita propiciaram um nível maior de coerência tanto entre alunos do 2º como do 3º ano. As autoras concluíram que a reprodução do conto

favoreceu a escrita de histórias mais coerentes do que a produção livre. Reportando-nos aos nossos resultados, as situações de emissão oral da história e, em seguida, a elaboração de seus elementos de modo separado, para só então, finalizá-la, também expuseram as crianças a mais de uma situação com o seu conteúdo e, portanto, de possibilidades de revisão dessa produção.

Esse desempenho satisfatório em poucas produções (doze) também tem seu mérito em relação ao gênero textual elegido para o trabalho. O autor²⁶ nos alerta para o fato de a contextualização dos gêneros estar estreitamente ligada às práticas sociais dos sujeitos. Nesse sentido, o próprio contexto social e as práticas comunicativas podem limitar os tipos de gêneros aos quais os sujeitos estão expostos. Com isso, torna-se mais ou menos fácil a sua produção, seja esta oral ou escrita. As pesquisadoras⁸ alertaram para o fato dessa escolha pelo tipo textual narrativo não ter sido feita ao acaso, pois se trata de um dos tipos mais presentes na infância de qualquer sujeito. Além disso, essa presença é habitual ao longo de todo o processo de construção da linguagem oral e escrita.

Reiteramos que as medidas utilizadas pelo PRONARRAR analisam o desempenho na narrativa produzida e para classificar essas histórias são levados em consideração os elementos que a compõem, assim como a sequência destes. Desse modo, também é possível inferir que à medida que essa produção avança, elementos de competência linguística envolvidos nessa produção podem ser aperfeiçoados. Embora não tenha sido objeto dessa análise, uma das características que chama muito a atenção na evolução dessas narrativas é o seu tamanho e a disposição de seus elementos. Em alguns casos, as narrativas iniciais eram compostas por frases soltas, enquanto as finais continham parágrafos com mais de um período para cada elemento da história.

Considerações finais

Essa investigação teve como objetivo verificar a evolução na produção escrita de escolares ao longo da aplicação de um programa metatextual (PRONARRAR). Os resultados obtidos na aplicação do instrumento permitiram uma avaliação satisfatória deste instrumento, a partir das diferenças estatisticamente significativas entre as sessões com e sem apoio tutorial. Ou seja, os dados permitem

avaliá-lo como um recurso didático eficaz para melhorar e/ou aperfeiçoar a produção de textos narrativos em sala de aula.

Os dados possibilitaram concluir que a estratégia de autorregulação proposta pelo recurso foi eficaz em relação à progressão do desempenho dos escolares, tendo em vista que nas sessões sem apoio tutorial surgiram maiores indicadores dessa progressão. Isso permite inferir que essa estratégia pode se tornar um ponto de extrema relevância em relação à generalização das habilidades adquiridas ao longo das sessões com apoio tutorial.

Portanto, para pesquisas futuras consideramos três aspectos: a) são necessárias novas aplicações do instrumento, a fim de que sejam selecionadas as histórias que indicam com maior clareza os elementos (cenário, tema, enredo e resolução) transmitidos pelas imagens; b) é necessário continuar reavaliando a sequência de aplicação das histórias e, c) analisar e propor adaptações do instrumento para públicos com necessidades específicas, a exemplo daquelas crianças que produzem as histórias com o uso de recursos de comunicação alternativa.

Referências

1. Gombert JE. Metalinguistic development. Harvester: Wheatsheaf; 1992.
2. Gombert JE. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: Maluf MR, Cardoso-Martins C, organizadores. Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Editora Penso; 2013. p.109-23.
3. Cain K, Oakhill J. The nature of the relation between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*. 1996;14:187-201.
4. Simões PMU. O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias [tese]. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; 2002.
5. Spinillo AG, Silva AP. O que é história, carta e notícia de jornal? A definição de textos por crianças. *Psicologia*. 2014; 25(2):180-8.
6. Oliveira JP, Zaboroski AP, Viana FL, Semkiv SIAL, Braga TMS. O uso do texto narrativo em intervenções com crianças que possuem atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: Oliveira JP, Viana FLV, Braga TMS, Santos AS, organizadores. Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção. Curitiba: Editora CRV; 2014. p.201-16.

7. Oliveira JP. Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem [tese]. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências; 2010.
8. Oliveira JP, Braga TMS. PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização. Curitiba: CRV; 2012.
9. Oliveira JP. NOVO PRONARRAR - suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. Curitiba: CRV; 2019.
10. Sotomayor C, Lucchini G, Bedwell P, Biedma M, Hernández C, Molina D. Producción escrita em la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. ONOMÁZEIN. 2013; 27(1): 53-77.
11. Bigarelli JFP, Ávila CRB. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. J. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2011; 23(3): 237-44.
12. Mata FS, Guzmán AG. El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. Enseñanza & Teaching. 2009; 29(1): 171-90.
13. Giustina FPD, Rossi TMF. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. RLA. Revista de Linguística Teórica y Aplicada Concepción (Chile). 2008; 48(2): 29-51.
14. Cárnio MS, Casemiro JR, Ribeiro KB, Soares AJC. Estímulos visuais e produção escrita de escolares com e sem queixas de alterações na escrita. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2013; 26(3): 516-23.
15. Pessoa APP, Correa J, Spinillo AG. Contexto de Produção e o Estabelecimento da Coerência na Escrita de Histórias por Crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2010; 23(2): 253-60.
16. Spinillo AG, Martins RA. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica. 1997; 10: 219-48.
17. Bonki E, Oliveira JP. Desempenho de escolares rurais em narrativas escritas e possíveis relações com variáveis de perfil. Distúrbios da Comunicação. 2014; 26(1).
18. Koch IV, Elias VM. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto; 2010.
19. Lakatos EM, Marconi MA. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.
20. Oliveira JP, Bonki E, Braga TMS, Schier AC. Produção de conhecimento sobre narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. Rev. CEFAC. 2012; 15: 1-22.
21. Zaboroski AP. O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas [dissertação]. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); 2014.
22. Ribas JR, Vieira PRC. Análise multivariada com o uso do SPSS. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2011.
23. Ferigolo J. Fatores determinantes no desenvolvimento da linguagem infantil: comparação entre a narração de uma história realizada por duas crianças. Revista Ideia. 2005; 1(1): 78-91.
24. Lins-Silva ME, Spinillo AG. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2000; 13(3): 337-50.
25. Spinillo AG, Simões PU. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2003; 16(3): 537-46.
26. Mira C. Leitura e produção de texto no ensino superior: uma questão de gênero textual ou de gênero discursivo? Revista Entremeios. 2014; (8): 1-14.